

LA INICIACIÓN A LA MÚSICA: UN VIAJE DESDE EL CUERPO HACIA EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

 Sergio Alejandro SLEIMAN DOMÍNGUEZ*

Resumen:

Este estudio muestra el conocimiento intuitivo exhibido por una alumna de cinco años al necesitar solventar tareas de expresividad emocional a través del sonido, usando un instrumento musical como medio para producirlo. Los últimos hallazgos de la neurociencia nos dicen que el cuerpo es portador de un conocimiento no accesible a la consciencia. Este nuevo enfoque permite otra mirada sobre la enseñanza de la música, ya que su esencia, como comunicación emocional a través de sonidos, forma parte de ese conocimiento y, por tanto, puede servir como punto de partida para el aprendizaje. La implementación de esta idea ha permitido realizar una investigación para averiguar si es posible crear entornos didácticos que promuevan su utilización, haciéndolos conscientes con posterioridad gracias a la ayuda docente, profundizando en la comprensión y utilización de los contenidos del conocimiento musical. Los resultados confirman las hipótesis y muestran que es posible un camino alternativo en la enseñanza de la música.

Palabras clave: aprendizaje; sonido; música; cuerpo; neurociencias; expresividad, pedagogía.

Abstract:

This study shows embodied knowledge exhibited by a five-year-old student as she carries out tasks of emotional expressiveness with the medium of sound, using a musical instrument to produce it. The latest neuroscience discoveries show there is unconscious knowledge kept in the human body. This new perspective offers a different approach to music teaching, since music is essentially emotional communication through sound, which is part of such embodied knowledge, and

* Licenciado en música. Especialidades: guitarra y pedagogía de la guitarra (RCSMM), máster en creación e interpretación musical (URJC).

could therefore be a startpoint for learning. The implementation of this idea has led to research, in a non-formal education context, to determine whether it is possible to create learning environments that allow the student to use that unconscious knowledge, and subsequently, with the teacher's help, transform it into strategic conscious knowledge, thus deepening understanding and management of musical knowledge elements. The results confirm the hypothesis, showing that an alternative path in music teaching is feasible.

Key words: learning; sound; music; body; neurosciences; expressivity; pedagogy.

Introducción

La educación musical, en su forma tradicional, otorga protagonismo a los aprendizajes más abstractos y racionales, relegando el cuerpo a un papel secundario (Pozo, 2017). La enseñanza de la lectura y escritura y los principios básicos de la técnica instrumental suelen ser el punto de partida de un proceso cuya finalidad es, al menos teóricamente, la expresividad (Torrado, Braga, & Pozo, 2016). Pero esta, unas veces es dejada para el final del camino, como resultado de la adquisición de estos conocimientos, y otras, es considerada un talento personal que solo algunos poseen.

Por otra parte, en esta forma de enseñanza no parece estar clara la función que cumple el cuerpo; como mucho, se le exige el estar relajado, para adaptarse a las necesidades de la ejecución instrumental (Pozo, Bautista, & Torrado, 2008). Sin embargo, los últimos hallazgos de la neurociencia dejan ver, cada vez con más claridad, que el cuerpo posee un conocimiento no racional, diseñado para la acción, mediante el cual da respuestas a diferentes estímulos (Pozo, 2017).

Algunas de estas respuestas, como la de producir e interpretar mensajes sonoros con intención expresiva, están directamente relacionadas con la música. Imaginemos, a modo de ejemplo, a cualquier persona hablándole a un bebé y exagerando la prosodia, porque sabe que este no entiende el significado de las palabras. La lengua, que es una convención, un producto cultural, todavía no está presente en el bebé, pero sí la capacidad de responder con ese conocimiento no racional, reaccionando intuitivamente al contenido emocional del discurso (expresado a través de la combinación de parámetros habituales en la práctica musical). De igual forma, el bebé también está capacitado para expresarse, regulando el sonido en función de una finalidad expresiva. No hay más que escuchar sus respuestas conductuales: balbuceos de placer o gritos de hambre.

Esta habilidad implica la utilización intuitiva de algunos elementos musicales tales como intensidad, curvas tonales, ritmo y acentos (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005). Si bien hace millones de años pudo servirnos para sobrevivir, comunicándonos o advirtiéndonos del peligro, amor o dolor (Mithen, 2007;

Blacking, 2015) hoy en día nos permite interactuar con otros, expresando intenciones y emociones, puesto que nuestras palabras siempre van acompañadas de una gestión sonora¹ acorde a la expresividad buscada.

La escritura musical y el solfeo no están en la naturaleza; son productos culturales, al igual que los números, las palabras o las máquinas. Pero su contenido (alturas, curvas tonales, agógica, dinámica, ritmos, acentos) forma parte de nuestro conocimiento corporal. Una partitura no es la música; no es más que un código, es decir, un sistema de símbolos inventado por la mente, que se acepta y convencionaliza como evocador de un contenido (Miller, 1979). Y la música, entendida como comunicación emocional a través de sonidos, no es otra cosa que dicho contenido, evocado en la partitura.

Los códigos y, en general, todas las construcciones culturales, productos de la mente, surgieron de la experiencia corporal: antes de inventar el número sumábamos y dividíamos; el canto fue anterior a la partitura; el hombre, antes de inventar la rueda y el motor, ha emprendido caminatas que podían durar meses enteros. Si se olvida esto, se corre el riesgo de convertir los productos culturales en un conocimiento puramente racional, perdiendo de vista la interacción entre nuestro cuerpo y la cultura como forma de asimilar esta última (Riviere, 2003).

La mente está en el cuerpo y este —evolutivamente anterior— contiene un conocimiento no consciente que no puede separarse del contexto en el que aprende (Pozo, 2017). Cuando se ignora esto, a la hora de la instrucción musical, se separa peligrosamente el conocimiento abstracto (partitura, teoría, solfeo y técnica) del conocimiento intuitivo (uso de sonidos para comunicar), con lo cual, en lugar de partir del cuerpo para interactuar con la cultura y redescubirla hasta asimilarla, se produce una disociación entre fines y medios, dando lugar a un tipo de enseñanza abstracta, desligada de la función de la música, que es la de usar los sonidos como vehículo de una comunicación emocional (Torrado, Braga, & Pozo, 2016).

¿Qué sabe el cuerpo de música antes de la instrucción musical?

El cuerpo es algo más que el soporte del cerebro. La separación teórica que suele hacerse entre ambos no responde a la naturaleza humana. La mente está en el cuerpo y la interacción entre ambos, partiendo de la experiencia corporal y proyectándola luego más allá de este, permite construir aprendizajes teóricos,

¹ Entiendo por gestión sonora la regulación de los diferentes parámetros del sonido que se ponen en juego en una comunicación emocional a través del mismo.

abstractos, mentales y culturales (Pozo, 2017). Los procesos educativos que no parten de la experiencia corporal viajan por una ruta pedregosa, ardua y poco fructífera, puesto que carecen de sentido para quien aprende; del mismo modo, aquellos que se quedan solo en la experiencia corporal están limitados a lo inmediato, sin posibilidad de construir un conocimiento más consciente que permita no solo asimilar la cultura, sino también repensarla, re-describirla y recrearla.

Los aprendizajes mentales nos han permitido ir mucho más allá del cuerpo y construir productos culturales muy complejos, pero siempre partiendo de lo que el cuerpo ya sabe. ¿Y qué es lo que ya sabe? Aquello que aprendió para sobrevivir desde hace millones de años —presente en nuestro genoma— y lo que asimiló intuitivamente de la cultura, tanteándola con esas herramientas biológicas. Advertir del peligro, detectando un olor a quemado o el rugido de un animal; sentir placer al recibir una caricia o escuchar una voz cálida y pausada; intuir, en una sonrisa, una mirada o un tono de voz, cordialidad o rechazo; asustarnos ante un grito o una sirena: son todas ellas reacciones de supervivencia que aparecen como resultado de la interacción entre los saberes biológicos y la cultura.

Si bien este conocimiento corporal abarca todos los sentidos, para nuestro trabajo es especialmente relevante la parte relacionada con el procesar y producir mensajes sonoros. Es relativamente fácil rastrear el origen biológico de esta capacidad, detectar su utilización intuitiva en el día a día, a la vez que advertir la implicación de elementos propios de la práctica musical, que pueden servir de punto de partida para la enseñanza.

En la actualidad, esta capacidad, originalmente desarrollada para sobrevivir, nos permite regular el contenido expresivo del sonido que acompaña al habla, sin el cual la palabra sería incompleta. Cuántas veces se distorsiona el contenido de un mensaje al faltar el sonido o porque su utilización no es la adecuada. Pensemos en los malentendidos que se producen a menudo durante el intercambio de mensajes de texto, cuando se omite el emoticono que aclara la intención. Este símbolo cumple la función de reemplazar la entonación del mensaje. Imaginemos por un momento la palabra «hola» al lado de una carita sonriente o de una carita enfadada. Las letras escritas son las mismas en ambos casos pero, al leerlas cambiamos la interpretación (música) según las indicaciones del emoticono (partitura).

Si coincidimos en que, más allá de las convenciones culturales de cada época, la música es ante todo una comunicación emocional a través de sonidos, podemos afirmar que al iniciar la instrucción musical ya hemos recorrido buena parte del trayecto; es decir, no empezamos de cero, puesto que las herramientas que nos permiten gestionar musicalmente el sonido forman parte de nuestros saberes biológicos. De modo que, si estas son activadas y guiadas

por una acción educativa que las utilice como punto de partida, la interacción cuerpo-cultura puede garantizar un aprendizaje más orgánico, durante el cual, los fines (comunicación, expresividad) y los medios (técnica, partitura, solfeo) viajarán juntos (Torrado, Braga, & Pozo, 2016).

¿Es posible iniciar el aprendizaje musical a partir del conocimiento del cuerpo?

De lo expuesto surgen dos cuestiones: ¿Pueden estas habilidades musicales contenidas en nuestro cuerpo (mente, cuerpo e inmersión cultural) servirnos de punto de partida para iniciar el camino de la instrucción musical? Y si la respuesta es afirmativa, ¿Qué entornos de aprendizaje permitirían al alumno activarlas, ponerlas en práctica, pensar en sus acciones y hacer consciente el uso de los elementos musicales implicados en esa práctica intuitiva, recorriendo, con ayuda del profesor, el camino que va desde la experiencia corporal hasta la adquisición de la pericia musical?

Estas preguntas nos permiten construir la siguiente hipótesis: cualquier aprendiz de música está capacitado para responder a tareas que impliquen emitir sonidos con alguna intención expresiva y, posteriormente, pensar en sus acciones para hacerlas conscientes y estratégicas.² De esta hipótesis principal surgen como objetivos de la investigación los siguientes: 1º– valorar la respuesta del alumno a la solución de problemas expresivos; 2º– valorar el uso de parámetros sonoros propios de la práctica musical en dicha respuesta, si la hubiere, y 3º– valorar el discurso usado para comunicar las decisiones intuitivas observadas. A su vez, estos generan las siguientes hipótesis: 1ª– el alumno mostrará diferente utilización de los parámetros del sonido en función de la tarea a solventar; 2ª– el alumno usará parámetros habituales en el campo de la investigación (Gabrielsson & Lindström, 2010) para vehicular el contenido expresivo demandado, y 3ª– el alumno explicará las decisiones intuitivas tomadas, siendo estas cada vez más sofisticadas y estratégicas.

Construir nuevos contextos para la iniciación a la música

A continuación, describiremos la experiencia que se realizó, en este sentido, con una alumna de cinco años de edad. Durante un curso completo se

² Las acciones estratégicas son aquellas que, a diferencia de las intuitivas, se realizan de forma consciente y planificada.

grabaron en vídeo todas las clases, distribuidas en sesiones semanales de media hora; posteriormente, se transcribieron y analizaron. A lo largo de cada sesión se llevaron a cabo diferentes tareas, destinadas a situar a la alumna en un contexto problemático que activara su conocimiento corporal; que lo utilizara y luego pensara en sus acciones, como forma de pasar de lo intuitivo a lo consciente; que aplicara el nuevo conocimiento en tareas más complejas, permitiéndole interactuar con la cultura musical; que evaluara su trabajo como forma de desarrollar una autorregulación y retroalimentación del aprendizaje. Para poner todo esto en práctica, se estandarizaron algunas herramientas, que se revelaron eficaces: improvisación, composición, interpretación y *videoclip*.

La improvisación no fue tratada de la forma tradicional, según la cual, sobre una progresión armónica dada, se utilizan escalas y patrones melódicos. En nuestro caso, la improvisación se empleó como herramienta de exploración, destinada a resolver una tarea expresiva: ante la demanda «busca sonidos alegres» o «busca sonidos tristes», se trataba de indagar, mediante la voz o el instrumento, hasta encontrarlos. De esta forma se pudo habituar a la alumna a tocar siempre con una intención, algo que muchas veces se pierde cuando media una partitura, puesto que los alumnos se concentran en la descodificación y no en la expresión (Braga, 2015). Durante las improvisaciones con intencionalidad expresiva aparecieron, intuitivamente, algunos elementos musicales tales como timbre, agógica y dinámica, verbalizados por la alumna como «fuerte», «flojito», «rápido», «despacio», «esta cuerda más finita», «esta cuerda gorda».

Se utilizó la composición como si se tratase de dar un paso más allá de la improvisación, para pasar de una simple textura a una estructura en la cual los fragmentos improvisados se articularían entre sí, dando lugar a una combinación de frases y un contraste de movimientos de diferente carácter. Al no haber partitura, la composición solo existe si se toca, con lo que la relación entre composición e interpretación se hizo evidente desde el primer momento. La interpretación, ya fuera de una composición propia o de una pieza pre-existente, permitió dar un paso más hacia la cultura musical. Mediante esta herramienta se consiguieron construir productos musicales terminados y, a través de ellos, iniciar y estimular el hábito de la autoevaluación.

La grabación de *videoclips*, con objeto de compartir en las redes sociales las interpretaciones, posibilitó una mejor predisposición a la evaluación y una reconducción del propio trabajo; en definitiva, a la autorregulación del alumno. Parece ser que, ante la posibilidad de ser vistos y evaluados por otros, somos más exigentes con el resultado. No obstante, cuando se grabaron interpretaciones no destinadas a ser compartidas, estas sirvieron para que la alumna pudiera verse y escucharse sin estar tocando, advirtiendo cosas que se pierden durante la interpretación, cuando la atención se centra en aspectos mecánicos.

Primer ejemplo: definimos un contenido expresivo para el sonido

Ante todo, se procuró que la alumna activase ese conocimiento intuitivo y lo utilizase. Para ello, se la situó en un contexto problemático fácilmente identificable:³

Profesor: - ¿Tú sabes dibujar una hormiga?

Alumna: - No.

P: - Pero, ¿has visto una hormiga?

A: - Sí.

P: - ¿Hace mucho ruido cuando camina?

A: - No.

Utilizamos el sonido con una finalidad expresiva

Una vez planteado el contexto problemático y asegurándonos de que la alumna no solo lo entiende y se interesa por él sino que, además, ha activado su conocimiento intuitivo sobre el uso de sonidos, comenzamos a proponer tareas para que lo utilice y genere acciones sobre las que posteriormente se pueda conversar. Para ello, se le pidió que hiciera con la boca (el cuerpo) el sonido de los pasos de la hormiga:

P: - Cómo... Házme lo con la boca... Los pasos de la hormiga, ¿cómo pueden ser los pasos?

A: - [se encoge de hombros] Lentos.

P: - Hacen Plá, plá, plá [pronunciando fuerte].

A: - No.

P: - Cómo... Házme lo con la boca... Los pasos de la hormiga, ¿cómo pueden ser los pasos?

A: - Hacen plán, plán [pronunciando bajito].

Utilizamos un instrumento musical como prolongación del cuerpo

Estas acciones realizadas desde el cuerpo fueron proyectadas, luego, fuera de él. Para tal fin, se recurrió a la guitarra como instrumento mediador entre el

³ Los diálogos contienen errores gramaticales debido a que son transcripciones literales de las conversaciones mantenidas en el aula.

cuerpo y la cultura (aunque se usó este instrumento, podría haber sido cualquier otro). No se buscó su dominio técnico, sino, al igual que la voz, que sirviese como fuente de expresión sonora:

- P: - ¿Y puedes hacerlo con la guitarra?
A: - [Toca algo rasgueando con la mano derecha sobre las cuerdas al aire].
P: - ¡Muy bien! y si fueran pasos de elefante, ¿cómo serían?
A: - [Toca algo más fuerte, acompañando el sonido de la guitarra con la voz].

Conversamos sobre las acciones para hacerlas conscientes

Tras las primeras aproximaciones intuitivas, primero desde el cuerpo y luego con la guitarra como prolongación de este, se consiguieron unos resultados sobre los que se pudo conversar, para pensar en las acciones realizadas, buscando explicitarlas y, si fuera necesario, reconducirlas:

- P: - ¡Qué bien! ¿Qué has hecho diferente?
A: - Toqué más fuerte porque el elefante hace más ruido, la hormiga camina más flojito.
P: - ¡Guay! Y ahora, ¿podrías tocar unos pasos de hormiga y después de elefante, sin parar?
A: - No lo sé. Es un poco difícil.
P: - Inténtalo. Si no sale, no pasa nada.
A: - Uy, a ver... [lo toca, pero no hay mucha diferencia].
P: - Yo creo que, o ese elefante está muy débil o esa hormiga es gigante, porque no escuché mucha diferencia.
A: - [Risas] Es que es difícil.
P: - Sí, pero tú puedes. ¿Cómo tienes que tocar los pasos de elefante?
A: - Fuerte.
P: - ¿Y los de hormiga?
A: - Más flojito.
P: - Ya está. Lo sabes. A ver, intenta tocar primero uno y después el otro.
A: - Ay... [lo hace muy bien].

Utilizamos lo aprendido en una tarea más compleja: interpretación musical

Después de activar el conocimiento intuitivo, de producir las primeras acciones y reflexionar sobre las mismas, se intentó aumentar la complejidad de la tarea, para utilizar primeramente el conocimiento surgido en las anteriores en nuevos cometidos que permitieran dar pasos hacia la cultura musical. Seguidamente, para emplearlo en la elaboración de un producto musical que la alumna utilizará para comunicarse con otros, dándole de esa forma sentido a su trabajo:

- P: - ¡Bravo, tía! Ahora te voy a enseñar una canción que habla de un elefante y una hormiga. ¿Te la canto?
- A: - Vale.
- P: - [Toca y canta la canción] ¿Te gusta?
- A: - Es muy chuli.
- P: - Ahora la vas a tocar tú.
- A: - No. Yo no puedo. Es muy difícil.
- P: - No importa. Poco a poco. Primero la parte del elefante y cuando te salga, aprendemos la otra. No importa si es hoy o la semana que viene.
- A: - Mmm, vale.
- P: - [Le enseña a tocar y cantar la canción].
- A: - [La toca con dificultad porque requiere un mínimo de destreza en el movimiento de la mano derecha y a su vez, en la coordinación con el canto. Con todo, los recursos expresivos se adecúan a las necesidades de la interpretación].

El profesor le enseña la canción de forma tradicional: primero la toca un par de veces para que la alumna la conozca y, después, la alumna la aprende por fragmentos, repitiéndolos hasta memorizarlos. Durante ese proceso, el profesor le hace indicaciones técnicas, correcciones posturales y le da todas las instrucciones que considera necesarias. Pero esta manera de enseñar la canción, por imitación y repetición, está precedida de un trabajo realizado por la alumna, tras el cual las instrucciones dadas por el profesor cobran sentido. Si el profesor le pide que ponga más peso en el pulgar o que cante más fuerte, no es porque le parezca mejor, sino porque así se conseguirá la intención «pasos de elefante», un objetivo entendido y asumido por la alumna.

Evaluación de las tareas

Para que la utilización del conocimiento intuitivo permita recorrer con éxito el camino del aprendizaje musical, es necesario promover en los alumnos hábitos de evaluación. De modo que, una vez realizada una tarea, deben comparar los resultados obtenidos con los esperados y puedan así perfeccionar la utilización de sus recursos y advertir la necesidad de incorporar otros nuevos. Al comienzo de la experiencia, cuando a la alumna se le pedía que evaluara su trabajo, se obtenían casi siempre respuestas muy cortas y cerradas que dificultaban la profundización. No bastaba con aprender a tocar la canción para conseguir que pensara en la calidad de su interpretación. Suele suceder que cuando se le pregunta a un alumno qué le parece lo que tocó, este diga que está bien, aunque para el profesor no esté bien. Pero como se trata de que sea él quien construya hábitos de autorregulación, es necesario situar la interpretación en un contexto más significativo que el mero hecho de contentar al profesor:

P: - ¿Te gustó cómo la has tocado?

A: - Sí.

P: - ¿Te parece que la podrías tocar mejor?

A: - No.

P: - ¿Qué es lo que más te gustó de lo que has hecho?

A: - La canción.

P: - Sí, sí. Pero, ¿hay alguna parte que te haya salido mejor que otra?

A: - ¿Puedo hacer un dibujo?

Posiblemente, esto tenga que ver con la edad pero, también, con la falta de visibilidad de un objetivo comunicativo que vaya más allá de tocar una pieza desde el principio hasta el final. Ante esta dificultad, después de buscar diferentes alternativas, se encontró la que finalmente comenzó a dar buenos resultados: grabar vídeos para compartir en las redes sociales.

Rodaje de un *videoclip* como herramienta de autoevaluación: ¿qué dirán los demás?

Cada vez que se le propuso a la alumna grabar un vídeo de su interpretación y compartirla en *YouTube*, su evaluación del resultado varió. Diríase que, ante esta perspectiva, se desarrollan otros criterios de observación, en relación con el juicio que emitirán otras personas. Algo así como si, al imaginarnos en un vídeo, fuéramos capaces de pensarnos vistos por otros y, entonces, esa capacidad de vernos a través de la potencial mirada de otros nos permitiera un mayor

grado de observación. Cualquier interpretación musical que, en una situación normal de clase, se queda en un nivel superficial de concreción adquiere para el alumno, ante el reto de comunicarla, otra magnitud y, por tanto, estimula otro nivel de implicación.

Siguiendo con el mismo ejemplo de clase, después de aprender la canción del elefante y la hormiga, se le propuso a la alumna rodar un *videoclip* y «subirlo» a *YouTube*. Una vez aceptada la propuesta, se realizaron algunas pruebas, para que viera el resultado y tomara decisiones sobre la calidad de la interpretación.

Los niños pequeños no tienen incorporado el hábito de la elaboración en el tiempo. Por lo general realizan actividades cortas y pasan de una a otra en un breve lapso; de lo contrario se aburren. Sin embargo, se consiguió que la alumna pidiera poder practicar previamente a la grabación y decidimos juntos el momento de compartirla en las redes, cuando la interpretación alcanzó una calidad necesaria:

- A: - [Toca la canción y se graba en vídeo] ¿La vemos?
P: - Claro, la vemos y decidimos si la subimos o no [visionado] ¿Qué te parece?
A: - Me equivoqué. La volví a empezar y además me olvidé el «pasa, pasa ya», dije las dos veces «pasa, pasa, pasa.»
P: - Bueno. ¿Crees que si lo grabamos otra vez lo puedes hacer mejor?
A: - No sé, a lo mejor se me olvida ora vez.
P: - ¿Quieres practicarla antes de grabarla?
A: - Vale [ensaya la canción, se equivoca un par de veces al comenzarla hasta que al final la toca bien].
P: - Muy bien, ¿no? ¿Puedo decirte una cosa?
A: - ¿Qué?
P: - Cuando cambias de la parte del elefante a la de la hormiga tendrías que estar más atenta porque a veces sigues tocando igual y cambias un pelín tarde.
A: - Es que me cuesta... Es muy difícil.
P: - Lo sé, lo sé. Pero tú sabes lo que tienes que hacer en cada parte. Solo tienes que acordarte un pelín antes. Pruébalo.
A: - [Toca la canción y en el cambio de textura se para un poco, pero lo hace mejor].
P: - Mejor, ¿no? ¿La grabamos?
A: - Vale [la toca y se graba en vídeo] ¿La vemos?

Tras una pequeña edición a la que se añadieron los títulos, el vídeo fue subido a *YouTube* y se compartió entre las personas del entorno familiar, para que la alumna recibiera respuestas y tuviera otras miradas sobre su trabajo, que le permitieran seguir evaluándolo.⁴

⁴ <<https://www.youtube.com/watch?v=lZT5qFHJJUU>> [Consulta 21-6-2018].

Segundo ejemplo: la composición, como herramienta para hacer más compleja la improvisación

Durante las primeras sesiones resultó relativamente fácil conseguir respuestas intuitivas a las demandas de utilización del sonido, pero pronto se advirtió de que las tareas realizadas debían ofrecer, para poder dar pasos hacia la cultura musical, más posibilidades de desarrollo. Era bastante fácil pedirle a la alumna que emitiera sonidos alegres o tristes, pero la producción sonora se quedaba en una textura improvisada de unos pocos segundos. Para poder articular las respuestas intuitivas, con los elementos de la cultura musical, hubo que considerar la utilización de otras estrategias. Así fue como se comenzó a trabajar en la composición de bandas sonoras. Para ello, se emplearon breves animaciones, con diferentes texturas emocionales, a las que la alumna tuvo que poner música. La duración de cada escena le obligó a ampliar la producción sonora hasta completarla, repitiendo en unos casos varias veces lo mismo y, en otros, desarrollando un poco más la idea original. A partir de esta tarea resultó posible pasar del impulso expresivo a la estructura musical, con su comienzo, su desarrollo, sus cambios de dinámica y el trabajo técnico que supone la interpretación completa de la misma; elementos todos ellos que llevaron a la alumna a otro nivel de complejidad, más cercano al terreno de la interpretación musical que de la simple expresión espontánea.

Consensuar las tareas para conseguir la implicación del alumno

Lo primero que se hizo, como en todas las sesiones, fue presentar la tarea y obtener el consenso de la alumna:

P: - ¿Sabes qué vamos a hacer hoy?

A: - No.

P: - Vamos a inventar la música de una película.

A: - ¿De cuál?

P: - Ahora te la enseño. Mira, es un amanecer, cuando sale el sol y los pájaros salen a volar. Es muy cortita, muy cortita. ¿La vemos? [la alumna asiente] y tenemos que inventar después la música para ponerle [la alumna asiente y ambos realizan el visionado de la película, durante el cual la alumna menciona las cosas que ve].

- A: - [Asiente], [visionado] ¡El sol! Y las nubes, que seguramente lo tapa una nube. Un águila, ¿O son pájaros? Qué bonitos son... ¡Hala, morado!
- P: - ¿Te ha gustado?
- A: - Sí.
- P: - ¿La vemos otra vez?
- A: - Vale. ¿No tiene sonido?
- P: - No, por eso se lo tenemos que inventar nosotros. ¿Es difícil o es fácil?
- A: - Fácil.

Darle contenido expresivo al sonido antes de accionarlo

Después de este comienzo de clase, durante el cual se verificó que la alumna se comprometía con la tarea y sabía claramente lo que tenía que hacer, se pasó a relacionar el contenido expresivo de la animación con posibles utilidades del sonido, buscando la activación del conocimiento intuitivo:

- P: - Mira, ¿Lo vemos otra vez?
- A: - Sí [mientras vuelven a visionarla, la alumna comenta] Es de noche, ahora es de noche, se está haciendo de día, ya es de día, y ahora sale el sol. Me encanta cuando sale el sol. Y una nube lo tapa. Un pájaro, otro pájaro, otro pájaro, otro pájaro, y se vuela, otro pájaro.
- P: - Entonces, ¿Cómo empieza? ¿Qué hay al principio?
- A: - Siendo de noche.
- P: - De noche. ¿Y después?
- A: - Amaneciendo.
- P: - Amaneciendo. ¿Después?
- A: - Los pájaros.
- P: - ¿Cómo imaginas que puede ser la música de cuando es de noche? ¿Tiene que ser rápida o tiene que ser lenta?
- A: - Lenta.
- P: - ¿Tiene que ser fuerte o tiene que ser bajita?
- A: - Bajita.
- P: - ¿Tiene que ser alegre o triste?
- A: - Alegre.
- P: - Alegre. Eh, y cuando sale el sol, cuando amanece, ¿cómo tiene que ser?, ¿más rápida o más lenta?

A: - Lenta.

P: - ¿Lenta como cuando es de noche?

A: - Sí, porque tarda mucho en subirse arriba de todo el cielo, hasta que llegue al cielo.

Nuevamente utilizamos la guitarra como prolongación del cuerpo

Una vez activado el conocimiento corporal, se pasó directamente a la utilización de la guitarra. Algunas veces es necesario, primero, empezar tanteando los sonidos con la voz (el cuerpo) pero en otras, hemos visto que se puede pasar sin problema al uso de un instrumento, como prolongación del cuerpo. Cabe recordar que su empleo en estas tareas no implica responder al conocimiento de su técnica ni del lenguaje musical, sino que, al igual que la voz, permite explorar y emitir sonidos de forma intuitiva:

P: - Vale, imagínate para esta parte de la peli.

A: - [Visionado] El cielo se ve marrón y no se ven las estrellas, yo no las veo bien, vale, ahora sí las veo.

P: - ¿Cómo sería la música ahí? A ver, imagínate, prueba cosas, juega un poco con la guitarra.

A: - Tiene que ser muy bajito.

P: - A ver.

A: - [Prueba cosas a bajo volumen].

Conversar sobre las acciones para hacerlas conscientes y reconducirlas

Una vez realizadas las primeras acciones, se inició una conversación, conduciendo la conversación para que la alumna reflexionara acerca de cómo hizo las cosas, qué recursos empleó y de qué manera podría reconducirlas para optimizar el resultado:

P: - Muy bien. Pero imagínate una cosa: que sea bajita pero que si alguien ve la peli y ponga la peli con la música, que se escuche, porque si no se escucha parece que no tiene música [la alumna vuelve a colocarse como para tocar]. Tócala bajita pero que se escuche.

A: - Vale, un poquito más [Lo repite con un poco más de volumen].

- P: - ¡Muy bien! A ver, tú la tocas y yo pongo un poco la peli, a ver cómo queda, mientras la tocas, ¿vale?
- A: - [Asiente] Pero espera que primero tengo que tocar la noche y luego cuando me invente la otra próxima, toco la otra.
- P: - Sí, sí. La noche solo. Pongo la peli y tocas solo la noche.
- A: - [Toca sobre la animación].
- P: - Muy bien, ¿no? ¿Qué hiciste diferente?
- A: - Mmm, toqué flojito pero un poco más fuerte.

Interpretar la composición, una forma de dar complejidad a la tarea

La banda sonora se construyó por partes. Sobre cada escena de la animación se compuso una textura musical, según las necesidades expresivas de cada una de ellas. Al final, se le propuso a la alumna tocarlas una después de otra, a tiempo real, es decir, sonorizando la reproducción de la animación. Esto permitió, por una parte, hacer más compleja la tarea, ya que reunir todas las texturas en una estructura mayor supone no solamente otro tipo de representación mental (más cerca de la cultura musical que de la simple expresión intuitiva), sino que además requiere otro nivel de destreza para la interpretación, a la vez que un alto grado de concentración para abordar los cambios de dinámica y el ajuste de las duraciones de cada escena:

- P: - Muy bien. Ahora, te propongo algo más difícil: pongo el vídeo entero y tú tocas la música entera, sin parar.
- A: - Es muy difícil.
- P: - Claro, si te lo dije. Pero yo creo que lo puedes hacer.
- A: - Mmm, no sé. No me voy a acordar de todo.
- P: - Pero si te lo sabes; solo tienes que estar muy concentrada para no pararte.
- A: - No sé, no me va a salir.
- P: - Lo intentamos. Si no sale, no pasa nada.
- A: - Vale.
- P: - ¿Pongo el vídeo y tocas junto con la peli?
- A: - Espera, espera [se queda pensando] primero era de noche, después salía el sol y... no me acuerdo... ah, los pájaros... no, primero las nubes y después los pájaros. Uy, qué lío, no me va a salir.
- P: - ¿Quieres practicarla sin el vídeo, primero?
- A: - Vale [la toca entera, pero parando antes de cada cosa, diciendo en voz alta lo que viene a continuación].

P: - Muy bien, ¿no? Ahora, cuando ponga el vídeo tienes que tocarla sin hablar, mirando atentamente lo que va pasando y tocando sobre la noche, la salida del sol, las nubes, los pájaros... ¿Vale?

A: - ¿Y si me olvido y paro?

P: - No pasa nada. Volvemos a empezar.

A: - Vale [lo toca equivocándose y al repetir le sale mucho mejor].

Grabar la interpretación de la composición, una herramienta de evaluación

Si bien tocar la banda sonora a tiempo real, sobre la animación, constituye en sí misma una tarea de evaluación, la grabación permite ir más allá, puesto que, durante el visionado, la alumna pudo prestar más atención a las acciones realizadas.

En la misma sesión, durante la cual se compuso la banda sonora para un amanecer, cuando terminó el trabajo se propuso la grabación en vídeo, como estrategia para conversar sobre lo que se hizo y evaluarlo:

P: - ¿Lo grabamos entero?

A: - Vale.

P: - La noche, la salida del sol y los pájaros [la alumna asiente] ¿Lo grabamos? ¿Estás preparada?

A: - Sí. [se coloca y tarda en empezar] Espera, ¿lo puedo practicar antes?

P: - Claro. Las veces que quieras.

A: - No me acuerdo el comienzo... Ah, sí, sí, ya me acuerdo.

P: - Acuérdate de las cosas que tocabas fuerte y las que tocabas bajito [después de unos minutos] Cuando me digas, te lo grabo. ¿Estás preparada?

A: - [La alumna asiente, el profesor graba, la alumna se coloca y lo toca] ¿La vemos?

P: - Claro. [Conectando el dispositivo al ordenador para iniciar la reproducción] Y se va a llamar...

A: - El vuelo de los pájaros.

P: - ¡Qué guay!

A: - [Visionado] Me gusta.

P: - ¿Te gusta cómo has tocado?

A: - Sí, y me gustan los pájaros, son muy chulis.

P: - ¿Lo dejamos así o te parece que habría que grabarlo otra vez?

A: - Así. ¿Puedo hacer un dibujo?

Ya que se trata de una alumna de cinco años de edad, es necesario obtener información no solo de lo que dice sino también de lo que hace, de su mirada, su actitud corporal y sus gestos. El hecho de que haya estado media hora realizando una actividad tan compleja es indicio suficiente como para afirmar que estuvo interesada y que se sintió competente para llevarla a cabo durante todo el tiempo. A la hora de evaluar su propio trabajo, posiblemente se deba tener más en cuenta su petición de practicar antes de grabar que sus verbalizaciones, puesto que al final de la clase sobrevienen el cansancio y las ganas de hacer otra cosa. Sin embargo, aquel se había realizado bien y nada permitía suponer que la decisión de darlo por terminado tendría relación con la pereza; más bien la tuvo con la satisfacción ante el resultado conseguido.⁵

Resultados y análisis de los datos

La transcripción de todas las clases se volcó en el programa de análisis cualitativo de datos *Atlas.ti*, en tres categorías: cuerpo, discurso y sonido: 1– Cuerpo: cada vez que la alumna recibió un estímulo para responder con sonidos, se obtuvo una respuesta corporal. En la primera tarea puesta como ejemplo, ante la necesidad de expresar pasos de elefante, su cuerpo produjo sonidos con mucho ataque y volumen. Por el contrario, ante la demanda de expresar pasos de hormiga, los sonidos fueron con poco ataque y poco volumen. En la segunda tarea, la alumna respondió corporalmente a cada escena de la animación. Durante la secuencia de la noche produjo sonidos con poco ataque; en la del amanecer, un aumento progresivo del volumen y, cuando aparecen los pájaros, un incremento súbito de volumen y velocidad, además de un cambio de timbre. 2– Discurso: en todas las clases, cada vez que la alumna producía sonidos con mucho ataque y volumen alto, los asociaba verbalmente a «fuerte», «contento» o «enfadado». Por el contrario, cuando emitía sonidos con poco ataque y volumen bajo, sus verbalizaciones giraron alrededor de «flojito», «espacio», «tranquilo» o «triste». En otras sesiones, además de repetirse estos valores, aparecieron las palabras «lento» y «rápido». 3– Sonido: el sonido con mucho ataque e intensidad, utilizado para representar los pasos de elefante, se corresponde con el parámetro musical «*forte*». Por el contrario, el sonido con poco ataque y bajo volumen, utilizado para representar los pasos de hormiga, coincide con el parámetro musical «*piano*». En la segunda tarea, cuando se le pide a la alumna que toque bajito pero que se escuche, ella utiliza un poco más de ataque y volumen, coincidiendo con el parámetro musical «*mezzopiano*». Cuando quiere representar la noche, una combinación de sonidos con poco

⁵ <<https://www.youtube.com/watch?v=PTNU6MRm8LE>> [Consulta 21-6-2018].

ataque, volumen bajo y *tempo* lento coincide con los parámetros musicales que indican movimientos tales como «*adagio*», «*largo*», «*larghetto*». Por el contrario, cuando evoca el vuelo de los pájaros, la combinación de más ataque, más volumen y *tempo* rápido coincide con los parámetros «*allegro*», «*andante*». El incremento progresivo de volumen y *tempo*, durante el amanecer y la salida del sol, coincide con el parámetro musical «*crescendo*».

Analizando estos datos, se puede observar cómo la definición del contenido emocional del sonido (antes de ser utilizado) provoca una respuesta corporal que emplea parámetros musicales habituales en el ámbito de la investigación (Gabrielsson & Lindström, 2010). Por otra parte, constatamos cómo la alumna verbaliza sus acciones, explicitándolas y haciéndolas cada vez más estratégicas.

En la siguiente red semántica (figura 1), elaborada con el programa de análisis cualitativo de datos *Atlas.ti*, se puede ver la correspondencia entre un estímulo, su respuesta corporal, su verbalización y el contenido musical utilizado:

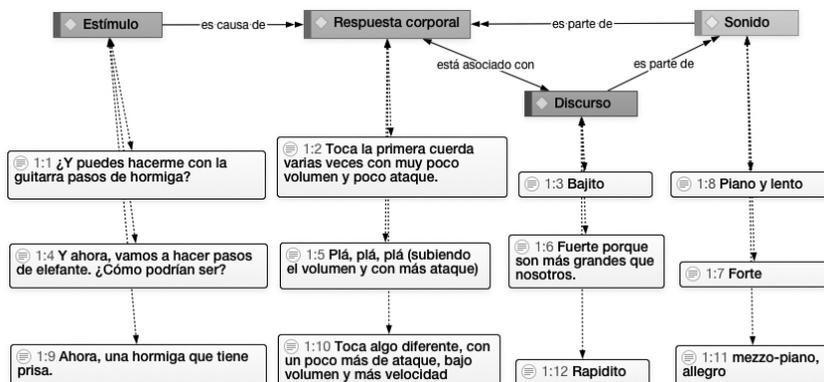


Figura 1. Estímulo, respuesta corporal, discurso y sonido.

Conclusiones

La investigación descrita muestra cómo se puede utilizar el sonido con fines expresivos, sin haber recibido previamente ninguna instrucción musical y que, al hacerlo, se regulan intuitivamente algunos elementos de la música. Revela asimismo que ese conocimiento corporal se sitúa al origen del aprendizaje de la música, recorriendo un camino que va desde lo intuitivo hacia lo consciente y permite, de esa forma, reconstruir una teoría musical cuyos elementos más abstractos aparecerían después de que la experiencia corporal los hubiera dotado de contenido, experimentándolos y haciéndolos conscientes, como paso previo a una codificación.

Por otra parte, se ha evidenciado que, si se realizan tareas en las que se utiliza el sonido con algún fin expresivo, claramente identificado por los alumnos y, si dichas tareas están directamente relacionadas con sus intereses, hay grandes posibilidades de que sean llevadas exitosamente a buen término. Ello, por tres razones: en primer lugar, porque la comprensión de la tarea les permite autorregularse —el saber qué hay que hacer nos conduce a pensar en cómo hacerlo—; en segundo lugar, por la implicación y el compromiso que cualquier persona pone en juego cuando hace algo significativo, llegando hasta el final; en tercer y último lugar, porque cuando realizamos una actividad que entendemos y queremos, podemos evaluar y reconducir nuestras acciones hacia una búsqueda del resultado al que nosotros mismos hemos llegado, no como algo que se nos ha impuesto desde fuera para la obtención de una nota, de un premio o, aún peor, para evitar un castigo.

A la luz de los resultados y, coincidiendo con los últimos estudios (Torrado, Pozo, y Braga, 2016 a y b) cabe pensar que la educación musical del siglo XXI debería invertir el orden de la enseñanza, subordinado la utilización del conocimiento abstracto a la experiencia corporal de la música y, a partir de esta, iniciar un proceso de acción-reflexión que incorpore el código, la teoría y la técnica. Es decir, que los productos culturales más conceptuales, sin los cuales sería imposible una construcción sofisticada más allá del cuerpo, se incorporen (sin ser descontextualizados), a partir de las vivencias de este.

Bibliografía

- ABRAMS, D., Bhatara, A. R., Balaban, E., Levitin, D., & Menon, V. (2011). «Decoding temporal structure in music and speech relies on shared brain resources but elicits different fine-scale spatial patterns», en: *Cerebral Cortex*, 21 (7), pp. 1507-1518.
- AYOTTE, J., Peretz, I., & Hyde, K. (2002). «Congenital amusia: A group study of adults afflicted with a music-specific disorder», en: *Brain*, 125 (2), pp. 238-251. <https://doi.org/10.1093/brain/awf028>.
- BARBERIS, M. B. *El soportable horror de la música*. Buenos Aires (Letra Viva), 2010.
- BLACKING, J. *¿Hay música en el hombre?* (F. Cruces, trad.) Madrid (Alianza), 2015.
- BRAGA, M. *De decodificar la partitura a conmover al público: un estudio sobre su impacto en la autorregulación de los estudiantes de música*. (Trabajo fin de máster sin publicar), UAM, Madrid, 2015.
- DAMASIO, A. *El error de Descartes* (3ª edición ed.; trd.P. Jacomet) Santiago de Chile (Andrés Bello), 1999.
- GABRIELSSON, A., & Lindström. «The Role of Structure in the Musical expression of Emotions». En P. Juslin, & J. Sloboda (eds.) en: *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 367-400). Oxford: Oxford University Press, 2010.
- JUSTEL, N., & Díaz, V. «Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical» en: *Suma Pedagógica*, 19(2) 2012; pp. 97-108.
- KARMILOFF, K., & Karmiloff-Smith, A. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. (P. Manzano, trad.) Madrid (Morata), 2005.

- KIVY, P. *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona (Paidós Ibérica), 2005.
- LEVITÍN, D. *Tu cerebro y la música*. Barcelona (RBA), 2008.
- «Why music move us» en: *Nature*, 2010; pp. 834-835.
- «What does it mean to be musical» en: *Neuron*, 2012; pp. 633-637.
- LIVINGSTONE, S., Palmer, C., & Schubert, E. «Emotional response to musical repetition» en: *Emotion*, 12(3), 2012; pp. 552-557.
- MILLER, G. *Lenguaje y Comunicación*. Buenos Aires (Ammorrtu), 1979.
- MITHEN, S. *Los neandertales cantaban rap: Los orígenes de la música y del lenguaje*. (G. Djembé, trad.) Crítica. 2007.
- PALMER, C., Jungers, M., & Jusczyk. «Episodic memory for musical prosody» en: *Journal of Memory and Language*, 45(4), 2001; pp. 526-545.
- PERETZ, I. «Brain specialization for music: new evidence from congenital amusia», en I. Peretz, & R. Zatorre, *The cognitive neuroscience of music* (pág. 192). New York (Oxford University Press), 2001.
- «The nature of music from a biological perspective» en: *Cognition*, 100(1), 1-32, 2006. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.004> .
- PERETZ, I., Ayotte, J., Zatorre, R., Mehler, J., Ahad, P., & Penhune, V. «Congenital Amusia: A Disorder of Fine-Grained Pitch Discrimination», en: *Neuron*, 33, 2002; pp. 185-191.
- PINKER, S. *La tabla rasa: La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona (Paidós Ibérica), 2012.
- POZO, J. I. (2017). «Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas» en: *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 2017; 219-276.
- POZO, J. I., & López-Íñiguez, G. «Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teaching models regarding the teaching and learning of string instruments» en: *Cognition and Instruction*, 2014; pp. 219-252.
- POZO, J. I., Bautista, A., & Torrado, J. A. «El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas» en: *Cultura y Educación*, 20(1), 2008; pp. 5-15.
- RIVIERE, A. Educación y desarrollo: El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano, en: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo, & I. Marichalar, *Angel Riviere, Obras escogidas* (vol. III, pp. 203-243). Madrid (Panamericana), 2003.
- TORRADO, J. A., & Pozo, J. I. (2006). «Del dicho al hecho: De las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música» en: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona (Grao), 2006; pp. 205-230.
- «Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental» en: *Cultura y Educación*, 2008; pp. 35-48.
- TORRADO, J. A., Pozo, J. I., & Braga, M. «Cambiando la meta del aprendizaje instrumental: el sonido como vehículo de la emoción» en: *III Congreso Nacional de Educación Musical*. Almería (Eutherpe); 2016 a.
- «Expresividad: un motor para el aprendizaje de la técnica» en: *Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMUS IV*. Madrid (Enclave Creativa), 2016 b.